

第二章 學校人權教育之發展與問題癥結

本章節首先探究人權教育的內涵意義，包括人權教育的重要性、意義、目的、內容等，同時摘述、探究學校人權教育在臺灣發展歷程，進而剖析臺灣學校人權教育發展過程中可能的問題，以供進一步析論其癥結所在與可行的解決之道。

第一節 人權教育之意涵

壹、人權教育的重要性

他們有親人，卻被最親的人傷害；
他們被送到了寄養家庭，但仍逃不開強暴與歐打的陰霾.....
拉他們一把，給他們一條路，
讓他們的傷能在愛中痊癒，讓他們也能在愛中長大。

(摘自《尋找天堂的天使--受虐兒的故事》封面⁴)

有鑒於兩次世界大戰以來，孩童飽受戰火之苦，顛沛流離、困頓失所，連基本的生存權(the right to live)、學習權(the right to learn)皆蕩然無存，聯合國繼 1948 年宣布《世界人權宣言》、1959 年宣布《兒童權利宣言》、1976 生效的《經濟社會暨文化權利國際公約》及《公民與政治權利國際公約》、1990 年生效《兒童權利公約》後，更於 1994 年時將 1995 年至 2004 年訂為「人權教育十年」(林師如，2004：21)。雖然各國戮力

⁴中華兒童福利基金會，1998。

推動人權價值、人權文化的落實，但時至今日國際間違反人權價值的事件仍層出不窮、時有耳聞。例如在「兒童權利」方面，根據聯合國兒童基金會(UNICEF)的調查發現：僅僅 2005 一年內，即有 57 萬名兒童死於愛滋病(AIDS)；2002 年時，未滿 18 歲即從事武裝軍事行動的「兒童軍人」(Child Soldiers)的人數竟超過 30 萬人，分部於全球各個武裝衝突區，遭致虐待、酷刑及射殺；流離失所、無人照顧、流浪街頭的「街頭兒童」(Street Children)，伴隨著貧窮、飢餓、疾病分部全球各城市；嚴重遭致剝削、欺壓的「兒童勞工」(Child Labor)甚至被迫從事高危險工作(彭堅汶，2008：103-115)。顯而易見的，若要真正落實人權的普世價值，單憑這些林林總總的國際公約、文件、條款是不足的。

Starkey(1991: 16)曾道：「法律與教育是保障人類基本自由的重要夥伴。」「教育」，作為一種能喚醒公眾覺醒，將人類從無知中解放出來的過程，正可以傳達關於人權的意涵與知能、喚醒每個人的人權意識並投契地共同來實踐、捍衛人權。自聯合國為起點，各國政府也以各種方式，包括教育改革，來推動人權價值的傳達與實踐。人權教育並非是一種蔚為時尚的教學流行，更非是一種徒具形式的政策口號，人權教育乃是型塑、實踐人權普世價值的必要取徑，也是半個世紀以來全球各國共同努力的重要目標。

人權是一個文化的問題，要孕育一個尊重人權的文化，是一項長久的工作(廖飛筆，1999：28)。然而這項長久的事業，正可突顯出人權教育極高的重要性。

貳、人權教育的定義

聯合國(1994)「十年人權教育」對人權教育的定義為：「透過知識和技能的傳播及態度的塑造，來達到一個普遍性的人權文化，及其所涉及到的加強訓練、宣傳人權教育和其資訊的提供⁵」。1993年美國丹佛大學國際關係教學中心「科羅拉多州研討會」(Center for Teacher International Relations University of Denver/ Colorado Seminary)所編的《教導人權》一書中，作者 Shiman(1993)認為人權教育應透過活動且結合學習者生活經驗的方式，對多元教材進行許多文化觀點的比較、蒐集大量的統計數據用以證成論點，使學生透過分析、整理、比較資料的過程學習人權概念，並能了解數字呈現的背後意涵，Shiman 將人權教育的內涵區分為的「認知、情意、技能」(knowledge, attitude, skills)三個向度來推展，包括：「認知層面」—瞭解人權存在的事實、基本概念、價值等相關知識；「情意層面」—發展自己對人權的價值信念，增強對人權之正面感受與評價；「技能層面」—培養尊重人權的行為，及參與實踐人權的行動力。Osler & Starkey (1996: 85)更進一步提供了「人權課程三角形」模式，包含認知、情意與實踐三方面(如圖 1)。「認知」部分是教育的傳統根基，是透過教科書與演講等方式所傳達的知識；「情意」部分的教學，乃是由透過文學、藝術、歌曲與故事的激勵，亦可透過散文、工藝品、戲劇與音樂的創作而激發；「實踐」部分則是指透過個人調查或涉入，及早去發現更多關於社會的種種。以此為開展，研究者試將「人權教育」的定義區分如下：

⁵ UNESCO: Preparation of a plan of action for a United Nations decade for Human Rights Education(General Assembly Economic and Social Council, 1994:6).

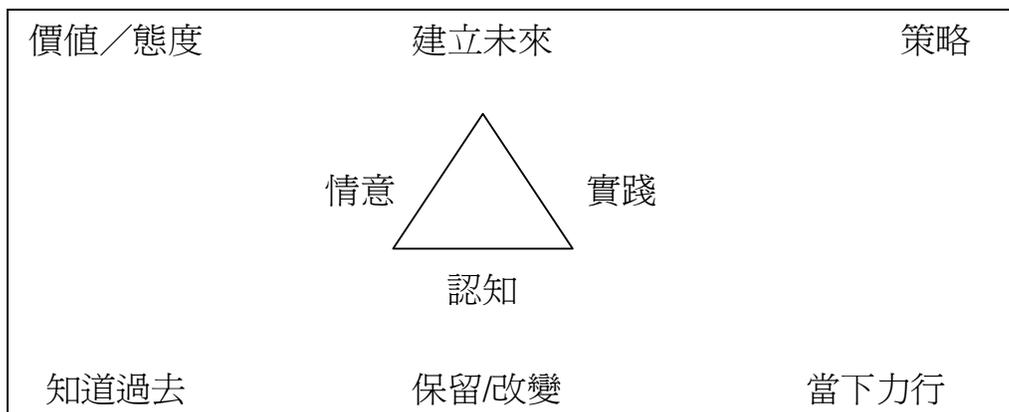


圖 1 人權課程三角形

資料來源：Audrey Osler & Hugh Starkey, 1996: 85

一、教育即是人權(Education as a Human Right)：

正如《世界人權宣言》第 26 條所闡示：「人人皆有受教育的權利⁶」，將「受教權」/「教育人權」視為人權的一種，是能夠提供兒童有助於其未來生活的知識與技能，助其從無知中覺醒、從壓迫中解放的權利。「人權教育」與「教育人權」的密切關係如同馮朝霖(2002)所謂之「土壤原則⁷」(the principle of social milieu)，就如同種籽與土壤的關係，種籽(人權教育)需要良好的而適當的土壤(教育人權)才能成長，乃至開花結果；而土壤(教育人權)則需有種籽(人權教育)的播撒發展才能永續經營、生生不息！

二、教育關於人權(Education about Human Rights)：

Shiman(1991:190)認為人權教育包含了兩個面向：一個是學術面向(the academic dimension)；另一個是行動面向(the action dimension)，在學

⁶ 原條文為：Everyone has the right to education.(取自 <http://www.un.org/Overview/rights.html>)

⁷ 馮朝霖於《人權教育－權利與責任的學習》一書之前言「希望的種籽撒往何處」一文中，提出人權教育的五個原則：土壤原則、切身性原則、體驗原則、整體性原則及團結原則。蔣興儀、簡瑞容(譯)(2002)。B. A. Reardon 著。臺北：高等教育。

術面向裡，人權教育交給每一位年輕人上學後，會遭遇到重要概念、技巧和觀點，使學生能從其他人的觀點，來了解人權的相關議題。這其實就是 Shiman 後來(1993)所謂透過人權教育的「認知層面」—瞭解人權存在的事實、基本概念、價值等相關知識，來培養人權教育的「情意層面」—發展自己對人權的價值信念，增強對人權之正面感受與評價。易言之，透過人權教育的實施，來培養學習者的人權素養，包括人權意識、人權知識/法律、人權價值、人權發展歷史、相關事件議題，以及有助於建立學生關懷、捍衛人權的積極認知與態度。在人權教育的學術面向中，絕不能僅僅依靠認知性的概念教學，而該為此「高度價值取向的教育任務」強調所謂的「切身性原則⁸」(the principle of involvement)。人權教育必須使學習者從自己的內心深處發現足以令自己信服的價值，才真正體認人權的重要與必要。因此，人權教育的進行必須考慮與學習者有關係的生活世界、切身問題等因素，不僅在於使其學習者理解民主與自由等相關理念，更重要的是提供他們對於這些理念的真實體驗，以期能深刻體認並欣賞這些理念的重要性(馮朝霖，2002)。

三、 教育為了人權(Education for Human Rights)：

人權教育談的是一種經驗(experience)和意識(awareness)的內(matter)，而不是單純教導一門科目(subject)的問題(question)(Rey, 1991：153)。人權教育以「認知發展」為考量，更是以「行為實踐」為重心(李柏佳，2003：A11)。此即 Shiman 所謂的人權教育「行動面向」，或謂「技能層面」，以培養人權關懷與實踐為目的，教導如何尊重人權、保障人權，使學生具有關懷人權的積主動態度與積極行動技能。每個學習者能

⁸ 同上。

夠且願意主張自己的權利，同時也能夠且願意尊重他人的權利；其次，建立人權文化社會，每個人能主張自己的權利也尊重他人的權利，並進而關心整體政治、經濟、文化的發展，促進社會整體正義(洪如玉，2006：49)。Lévinas 所建構的「他者倫理學」，提示了在教育中，引導不同場域之個體能向他者傾聽、開放，體認自身「民胞物與」之責任(叢培麒，2005：93)。「為他者」(pour Autrui/for the Other)的精神與意義便在於積極地培養大眾對弱勢者的同理與關懷，並願意為捍衛人性尊嚴與各種人權價值而奮鬥。人權教育的之積極意義應在於轉化社會成員的生命哲學態度，使其能由漠視社會弱勢與人間苦難的「旁觀者」(spectator)變成最終的「殉道者」(solidarity/martyr)，或者至少能成為人權倫理問題的觀察者(observer)、見證人(witness)、促進者(advocate)、行動者(activist)(Reardon，1996)。換言之，人權教育的終極目標應為「團結」⁹。

一言以蔽之，人權教育作為一種人權的展現，透過教育的歷程，以「概念層次」¹⁰；教育關於人權及「實踐層次」¹¹；教育為了人權，循序漸進，藉由「與學習者切身相關的人權價值、知識、技能」，來促進民胞物與的瞭悟與人權價值的積極實踐，以期共創一個人權文化的社會。

參、人權教育的重要內涵

「親愛的教師：

我是一名集中營的倖存者，我的雙眼看到了任何人都不應該看到的東西，

有專業知識的工程師建造了毒氣室；

⁹ 此處「團結」即是馮朝霖所謂的人權教育「團結原則」(the principle of solidarity)。

¹⁰ Dias, C. (2004: 88-91)將人權教育的概念分為：「概念層次」及「實踐層次」。

¹¹ 同上。

受過教育的醫生在毒害小孩；

受過訓練的護士在殺害嬰兒；

高中生與大學生射殺並焚燒婦孺。

所以我對教育感到懷疑。

我的呼籲是：幫助你的學生，讓他們變的更有人性。

你的努力一定不會製造有專業知識的惡魔、有才能的瘋子，以及有學問的艾希曼¹²。

閱讀、寫作及數學僅僅用來讓我們的小孩子變的更有人性，才是重要的！」

(洪如玉譯, 2006: 48-49)

根據本研究對人權教育的定義，同時參酌各家學者的分析，可獲致關於人權教育的重要內涵如下：

一、 人權教育旨在發揚「平等精神」：

《世界人權宣言》第二條聲明：「不論種族、膚色、性別、語言、宗教、政治立場、國籍、社會地位、財產、出生或其他身分等任何差別，人人皆享有本宣言所載的一切權利和自由¹³。」人權教育的宏旨之一便是，透過教育「增權益能」(empowering)的歷程，使受到不公義對待的「受壓迫者」(oppressed)透過批判性提問與對話，能不斷揭露和解除用來進行「壓迫」的各種神話(myth)(Freire, 1994:125)。

二、 人權教育充分肯定「人性尊嚴」：

¹² 艾希曼(Adolf Eichman, 1902-1962)在二次大戰期間負責德國納粹屠殺猶太人的種種行動，致使數百萬猶太人的罹難。(轉引自洪如玉，2006: 49)

¹³ 原條文為：Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.(取自 <http://www.un.org/Overview/rights.html>)

李茂生(1992：37)認為人權的三個要素為：生命與身體之完整性、似人般地生存之可能、自我決定之能力與機會。人權教育既以「人」(human)為出發點，其核心價值之一乃在於「人性尊嚴與完整性(human dignity and integrity)(蔣興儀、簡瑞容譯，2002：9)。人權教育先是幫助學習者了悟「人之所以為人」應享有的基本生活條件，以及身心理應有保護與保障，繼而肯定、鼓舞各種捍衛人性尊嚴與人權價值的積極「行動」，以期人權社會的建立。人權教育表現於校園中，遂成為重視個體人性尊嚴之整體教育理念與措施(何文馨，2006：83)。

三、 人權教育強調體認「民胞物與」：

人權倫理的精神本身兼具「正義倫理學」(Ethics of Justice)與「關懷倫理學」(Ethics of Caring)，任何社會畢竟都存在著各種人權意義的弱勢者，他們本身基於各種因素而無法主動捍衛或爭取其應有的權益與尊嚴(馮朝霖，2002)。因此，人權教育的內涵不僅在於促使個人為自身的權益與尊嚴而行動，更重要的是，要能為其餘社會成員的人性尊嚴與人權而奮鬥，共同建立一種「投契」(engaged)、「團結」、「民胞物與」的人權文化。

第二節 臺灣學校人權教育的發展

壹、國際脈絡中臺灣的人權基礎建設

對話是人與人之間的邂逅(encounter)；

亦是國與國之間的投契(engaged)，

以達到共同為這世界命名(name)為目的。(改寫自 Freire, 1993:69)

一、 聯合國人權委員會的成立與推展：

二次世界大戰後，聯合國(UN, United Nations)於 1945 年成立所發表的《聯合國憲章》(Charter of the United Nations)中一再強調人權價值的重要與維護，如憲章中的第一條：「...不分種族、性別、語言或宗教，增進並激勵對於全體人類之人權及基本自由的尊重。¹⁴」隨後成立的聯合國人權委員會(Commission on Human Rights)更發表了《世界人權宣言》，宣示了以聯合國為中心，向全球各角落推展、保障人權的決心。此後，包含區域層次(如歐洲人權體系)、非政府組織等不同層次的國際人權體系，各自發揮了促進與保障人權的作用(行政院研究發展考核委員會，2002：12-13)。

二、 臺灣人權推展的參與與缺席：

臺灣，中華民國政府，曾積極參與 1948 年的《世界人權宣言》起草，同時還簽署或批准了多項國際人權公約，包含極為重要的《經濟社會暨文化權利國際公約》及《公民與政治權利國際公約》(行政院

¹⁴ 原條文為：promoting and encouraging respect for human rights and for fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language.(取自 <http://www.un.org/aboutun/charter/>)

研究發展考核委員會，2002：13)。不幸的是，在國際間正如火如荼展開人權社會的建設與實踐的同時，臺灣卻因國內實施戒嚴及退出聯合國等內外雙重變故，肇生與國際接軌發展人權的嚴重斷層。

自 1971 年來近 30 年的參與斷層，造成我國人權實踐與國際間之顯著的隔閡與落差(行政院研究發展考核委員會，2002：14)。例如，國際間許多國家早已將國際人權條約或原則納入國內憲法中(西班牙、葡萄牙、南非、羅馬尼亞等)或甚至將國際人權標準轉化為國內法律(紐西蘭、英國、加拿大、挪威、愛爾蘭、香港)，但臺灣關於國際人權條約與原則的相關文件彙編卻遲至近年才由民間人權團體編譯出版¹⁵。1994 年時國內 7 個主要圖書館所典藏之中文人權書籍或資料合計僅有百餘筆(行政院研究發展考核委員會，2002：17)。國內外的人權發展，差別之大，有如天壤。

三、臺灣人權實踐的復甦與建設：

1987 年 7 月 15 日解嚴後，臺灣的民主化歷程有了更長足的躍進，國內人權價值的重建與各種人權的保障更成為人民刻不容緩的亟需。為了重新接軌國際人權體系的發展，除了簽署、批准多項國際人權相關條約、文件外，政府更從善如流地因應聯合國「巴黎原則」(Paris Principles)，設置「總統府人權諮詢委員會¹⁶」，持續推動《人權基本法》的制定與「國家人權委員會」的成立(行政院研究發展考核委員會，2002：26；廖福特，2003：208)。其中以「國家人權委員會」獨立於政府機構的型態，推動臺灣各項人權實踐計畫，包括：(一)「諮詢」：

¹⁵ 第一本國際人權條約彙編出版乃遲至 2001 才由民間人權團體出版(行政院研究發展考核委員會，2002：17)。

¹⁶ 2000 年 10 月 24 日，政府設置「總統府人權諮詢小組」，經過三年的運作後，為使「人權立國」的目標進一步落實，乃於 2004 年 4 月 30 日，將其擴編為「總統府人權諮詢委員會」。

對政府就人權之保障與促進提供諮詢與協助(advising and assisting government)；(二)「教育」：促進人權益是與人權教育(promoting awareness and educating about human rights)；(三)「調查」：調查有侵犯人權嫌疑之案件(investigating alleged human rights violations)(UN，1995，引自行政院研究發展考核委員會，2002：28)。

1993年的世界人權會議要求各國制定「國家促進及保障人權行動計畫」(National Plan of Action for the Protection and Promotion of Human Rights)，進行長期與全面的規劃，臺灣立即著手規劃「國家人權行動計畫」，以為人權立國擘畫長期藍圖(行政院研究發展考核委員會，2002：20)。

2002年1月由行政院人權保障推動小組以國際人權標準為準繩，進行行政院各部會施政的人權體檢，關注、分析、檢討國內人權發展的情形，包含：(一)公民與政治權利；(二)經濟、社會與文化權利；(三)少數與特殊權利主體，對現行法制與措施進行檢討，進一步提出未來興革的方向或目標，以作為制定人權政策之基礎工作(行政院研究發展考核委員會，2002：23)。

除了政府官方的種種作為，民間的人權團體亦不易餘力地位臺灣的人權捍衛而奮鬥，例如中國人權協會、台灣人權促進會、民間司法改革基金會(監察院，2005：16-18)。以1984年12月10日(國際人權日)成立的「台灣人權促進會」為例，該會便是解嚴及廢止、刪除、修改種種不合乎人權實踐的法律的重要推手之一。該會的主要任務為：(一)調查侵犯人權案件，提供協助，並代為要求救濟；(二)監測國家及強勢勢力可能侵犯人權的作為，並於必要時採取行動；(三)依據國際人權標準，評析國內憲法及法律，以推動修法、立法；(四)推廣人權理念

及教育，培訓人權工作者；(五)推動成立「國家人權委員會」、把《經濟、社會、文化權利國際公約》和《公民及政治權利國際公約》國內法化、加入《消除所有形式對婦女歧視公約》、《兒童權利公約》和《禁止酷刑和其他殘忍、不人道或有辱人格待遇及處罰公約》等三個人權法案，與國際人權體系接軌；(六)與國外其他民間組織進行經驗交流、資源合作及彼此支援(台灣人權促進會，2008)。

簡言之，伴隨著臺灣在政治上的民主化歷程，無論官方或民間在人權國家、人權社會的建立與推動上，可謂不遺餘力。因此，作為人權發展基石的「人權教育」，自然成為備受注目人權焦點。

貳、臺灣學校人權教育的發展

臺灣的的校園一直以來充斥著盤根錯節的「管制文化」，可以說是我國受到日本政府殖民 50 年，以及國民政府播遷來台後連續 40 年高壓威權統治的歷史脈絡所遺留下來的陰影(台灣人權促進會，2006：235)。人權的教育與研究，是人權基本建設的關鍵成分(行政院研究發展考核委員會，2002：51)。因此，國內不論是從上而下(top-down)或從下而上(bottom-up)、官方或民間，無不大力推動人權教育的發展，其中尤以「學校人權教育」更受到各界關注：

一、 人權教育委員會的成立

有鑒於國內人權研究與教育不足，教育部於 2001 年設立「教育部人權教育委員會」，持續關注人權教育在各層面的發展與落實情形，旗任務包含：(一)校園人權措施之改善；(二)人權教育之研究、發展與評鑑；(三)人權教育之師資及人力培訓；(四)人權教育之課程與教學發

展；(五)人權教育之宣導推廣；(六)人權教育之國際聯繫與交流(教育部人權教育委員會設置要點，2001)。

二、九年一貫課程的置入

教育部依據行政院核定之「教育改革行動方案」，進行國民教育階段之課程與教學革新，鑑於學校教育之核心為課程與教材，亦為教師專業活動之根據，進行九年一貫課程之規劃與推動，同時，因應國內外教育環境的潮流與需求，將「人權」置入六大議題¹⁷中，以期能將人權議題融入各領域的課程與教學之中。於2001年(90學年度)正式實施的九年一貫課程，確實為人權教育提供了如雨後春筍般的熱烈討論與相關研究，同時也使得國人更加積極正視學校人權教育的落實與窒礙。

三、友善校園的推動

教育部於2006年12月公告學校不可體罰學生，成為全世界第109個國家宣布學校依法必須終止體罰的國家(彭堅汶，2008：94)。但「禁止體罰」仍僅是一種消極的學校人權，教育部激勵更為積極的學校人權文化，特規劃了「友善校園計畫」，目的在於倡議重視人文關懷、鼓勵、公平、機會均等、安全與免於恐懼的學校活動，營造一個以學生為中心，溫馨優質的校園，讓學生樂於上學，老師認真教學，又有良好教育績效與品質的友善學習環境。此中，「營造尊重人權的法治校園」更是此一計畫的重要策略之一：(一)推動人權教育；(二)定期調查弱勢族群學生；(三)推動校園正向管教；(四)扶助高中職以上弱勢學生就學；(五)輔助國中小弱勢學生學習；(六)加強品德教育；(七)強化公民意識(教育部，2008)。人權教育要在

¹⁷ 九年一貫課程中的六大議題包含：兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展六項。

學校教育各個科目領域、教學活動的任何場所，把握機會隨機進行，唯此，人權教育才能真正在全社會扎根落實(李柏佳，2003：A5)。

由於過去幾十年來的威權統治，人權教育成為教育體系的不毛之地，校園內侵犯侵犯人權的案例屢見不鮮。而今，雖然禁止校園體罰、維護校園性別平等、重視校園民主平權等倡議與改革已逐一落實，但距離真正的學校人權文化實踐，尚有需多值得檢討、改革之處。



第三節 臺灣學校人權教育的問題與癥結

壹、臺灣學校人權教育的問題

任何形式的控制，是自由與智慧的障礙。正確的教育在社會中沒有權威、勢力，他超越了社會的法治與制裁。要幫助學生對各種形式的控制都必須加以了解而捨棄，教育者自己也要由一切束縛人的權威中解脫。

(Krishamurti, 張南星譯, 1995: 176-177)

研究者本人目前所任教之學校，雖標榜者自由、自律、創意、活力的創校理念與經營精神，但就研究者親身體驗與觀察仍舊發現有礙校園人權發展之情形：

一、榮譽考試制度偶有名實不符之情形

榮譽考試制度的原本立意乃是學生透過「不需監考老師」的方式學習自主與自律的價值，但實情是，學校教務仍因擔心試場舞弊情形發生的可能，私下勸進教師或安排教官以突擊檢查的方式行監考之實。

二、替代性懲罰仍屬常態

雖無體罰情事發生，但替代性的懲罰，如罰寫、罰站、罰打掃(愛校服務)等情形實屬司空見慣，足見學校教師、教官等扮演司法/執法者的心態並未消除。

三、升學主義巨靈仍揮之不去

創校數年，家長依舊投入極大的關注在學生的升學成績，對於其餘的辦學成效往往少見著墨。

教育部雖於 2006 年 12 月公告學校不可體罰學生。體罰的情況雖然減緩，但校園中不友善的氣氛以及各種權利不平衡的狀況仍是時有耳聞。倘若，我們無法透過人權教育進行自我賦權(開始探索知識與批判自覺，對社會、政治、經濟組織的壓迫模式有所了解與質疑)，教育現場的主體仍舊會困頓於消極命定態度之中。轉趨積極地自我探索、理解，同時反省、批判所處社會脈絡、結構，以期超越壓迫、規訓的權力關係，獲致真正的自由與無限的可能，才是人權社會建立的基石。有鑑於此，本研究乃參酌國內多位學者對臺灣國中小學人權教育實施、校園空間的規訓分析等臺灣學校人權發展現況相關文獻及校園惡質文化的指陳，加以歸納出以下臺灣校園環境中人權教育的問題：

一、無條件順從規訓

孔孟思想為主導的儒家傳統中，政治權力與道德倫理有其絕對的尊卑差序格局(林映蓮，2007：42)。不少教師習於所謂的教師傳統權力地位—「天地君親師」思維，認為學生服從師長乃是天經地義之事。學校往往自我扮演起「真理的殿堂」，從進入校園的那一刻起，即無可救藥的相信學校給的、要求的「一切為真」(張凱婷，2007：126)！學生在校園中的生活管理，細數之盡皆以「義務」為本位(台灣人權促進會，2006：235)。過去著重於培養學生「順從」、「乖巧」、「聽話」的教育方式，無法激勵學生勇於表達「異議」，形成師生之間「上下尊卑」的威權體系(林映蓮，2007：43)。學生一旦進入學校，往往就被賦予應「無條件」接受學校種種權力機制(成文法的校規與不成文的種種校園規範)的規訓與制約(李正偉，1995：66)。這樣的管制文化，也形塑了校園管理者權威，並在每一次對學生的訓話、每一個校規定立的同時，不斷維繫且重申這個權威的正當、合理及必要性(台灣人權促進

會，2006：235)。學生對於自己被管理的內容、方式通常也不被允許有任何意見，更精確的說，在這樣的教育體制下，學生們往往早已被建構成不具有批判和獨立思考能力的「順民」(台灣人權促進會，2006：235)。

二、教學自主的壓抑

在規訓權力大行其道的臺灣學校教育中，受到管理、控制、規訓的受規訓者，並非只有學生。事實上，面對長久以來統一的教材、統一的教學進度、統一的考試、統一的評量，教師原本應被賦予的教學自主蕩然無存，更遑論教學專業的彰顯。時至今日，雖然多數學校都有教師會組織，但卻淪為少數掌權教師藉以與校長抗衡或爭權奪利之工具，過去長期受到行政體統的控管，如今卻反過來意圖宰制校長或學校行政(馮朝霖，2003b)！這樣情形無益於教師的專業自主成長。復以，過去學校行政體系往往將教師安置於一個脆弱無力的位置，要求教師總是安靜、秩序、紀律與控制(林映蓮，2007：43)。這樣的處境，自然讓教師在變遷的教育環境中，受到某種程度的束縛，影響其教育專業自主的成長與發揮(林映蓮，2007：43)。一旦教師喪失其專業自主，必然無法真正肯任學校人權教育的理念與真諦，當然更不會真正去落實校園人權教育的推展。

三、嚴厲的執法角色

受到傳統威權主義思維遺毒之害，在現今的班級經營或學校管理方式上，訓導人員或教師往往仍有「朕即真理或自由心證」的無上規訓權力，同時扮演警察(調查者)、審問者、判決者，甚至剝奪學生申訴的機會和權力(馮朝霖，2003b)。「零體罰」政策實施後，有的教師

誤認為不可以再管教學生，所以放任學生偏差行為而不加以輔導及管教(朱廣忠 2006：93)，由此足見教師對於輔導、管教的真意多有誤解，打罵式的威權管教執念表露無遺。時至今日，仍有教師贊成以體罰來管教學生(張淑倩，2004)。甚至是以「垃圾」等粗鄙、不雅的詞彙辱罵學生¹⁸(歐素美，2008)。以傅柯的概念來說，訓導人員或教師正是規訓機制的參與者與操作者，以一種非理性、非民主或自以為是的態度將規訓權力施於學生身上，但事實上，他們同時也是受到傳統威權主義思維所規訓的「受規訓者」。即使在現今這個民主、人權已逐漸茁壯時空情境下，坊間仍然充斥著打著「尊重孩子自主」旗號，卻處處呈現教師為教室管理主體的主張，如「教師是教室秩序的管理者，學生要服從教師的指示，這是教師合法權力也是責任」等教師如何在教室中善用自己權力的論述(陳漢森，1997：105)。

四、 集體化的管教

「連坐法」的使用與透過班規或校規等共同規範而形成的「共同公敵¹⁹」促使校園權力機制的作用中，產生「公開符碼化²⁰」過程，可不時地在學生的意識經驗與行為上，產生「違法者終將受罰」及「優良/善良者將會得到獎賞」的記憶、想像、警惕與激勵作用，內滲在學生的日常性學習生活中(李正偉，1995：67)。此外，穿著制服(包含繡於其上的學號、姓名)、髮禁(不得留鬢角、不得染燙、髮尾上推等)。這樣的權力機制運作，其主要目的乃在於以「集體化」的方式來規訓

¹⁸ 大甲某高中沈姓教師常以「畜生」、「垃圾」等不雅言語辱罵學生，還用棍子打學生。但該校校長竟表示，該老師管教學生比較嚴厲，但是一位教學很認真的老師，適當處分不算體罰。(歐素美，2008年11月26日。體罰辱罵學生？致用高中否認。自由時報。取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/081126/78/1a3mo.html>)

¹⁹ 當所謂的獎懲規範透過「標準化」、「公開化」後，若有任何學生違反規範與規定者，就會成為該場域裡的「共同公敵」(李正偉，1995：67)。

²⁰ 例如公開頒佈的校規、班規、各類獎懲規定、公開表揚或懲罰等都是「公開符碼化」的產物。

學生，並且是「最有效率」的方式。

五、以成績、排名分類學生

縱使在一連串教育改革的過程中，「教學評量的多元化」是教育現場的共識。但無奈的是，在升學掛帥的教育環境中，考試領導教學的怪象仍為常態(林映蓮，2007：44)。從隨堂測驗，小考、週考、段考、模擬考等等無以數計的大小考試，無形中已讓台灣的校園環境籠罩著一種物化的「工具理性主義」氛圍，這也使得我們多數的學生根本無法體驗自主學習的樂趣，因為學習的目的已變成「考試」—在班級叢林中的優勝劣敗。我國學校教育雖然明顯標榜「德智體群美」五育並重，但長期受到傳統科舉遺毒及現代文明「主智主義」影響，學校教育患有「智育」之「大頭症」弊端(馮朝霖，1989：96)。此外，成績或名次也成為一種有利於規訓者的等級劃分，成績或名次本身就是無形的空間分配，代表著學生不同等級，若進一步將之轉換成有形的教室空間(如按學生成績高低分配教室座位)，將更有利於規訓者掌握學生，卻更不利於人權理念在校園環境中的扎根。甚至，對於學生未來的成長亦有著相當程度的抑制作用(溫俊卿，2008：34)。

六、漠視平等與多元的受教權

教育部近來在扶助弱勢下積極推動對特殊學生安置之融合教育。這樣的美意卻非教師們所樂見到的事(溫俊卿，2008：36)。兒童權利相關的法案皆明訂教育機會均等，不得有任何不平等或歧視。教師(導師)往往不能接受特殊學生在普通班級就學的情形，有違身心障礙保護及零拒絕的融合教育精神，更是人權教育的障礙(李文商，2006：45)。此外，馮朝霖(2005)在「台灣文教人權指標調查報告」指出，2005年

「學生人權」中關於「學校配合不同興趣、能力與需要的學生，提供適切課程的情形」未能達到平均標準，顯見，台灣學校課程與教材的設計及運用上，仍無法達到多元化的理想。傳統的教育無法提供學生多元的選擇，因此學生被迫適應學校制式的教育模式，造成學生的學習適應不良、學習成效不彰、學習動機低落(翁凱婷，2007：226)。無形之中，原來極富創造力的學生個體受制於僵化的體制壓迫，無數年輕靈魂便在這樣的教育系統中慘遭淘汰、殘忍犧牲。

七、 漠視學生隱私權

長期以來，時而可聞的是學校利用朝會時間，在未經學生同意的情形下，公然搜查學生的個人物品(包含書包、抽屜或置物櫃)，美其名為「安全例行檢查」，但事實上卻是一種漠視學生隱私權的行徑(馮朝霖，2003b)。除了有形的隱私權，學生無形的隱私權亦受漠視。例如教師在未獲學生本人之同意下，公佈學生成績或排名在校園中仍是一個普遍的現象(林祺文，2004；劉信雄，2004：49)。2003年臺灣人權指標調查報告中，證實了對於兒童隱私之尊重，仍有相當的改善空間(中國人權協會，2003)。

八、 監視的建築、空間設計

某些較為舊式的中小學教室建築設計，乃將導師辦公室置於學生教室後方，並在導師室設有一面向班級教室之窗口(教室中的學生是被對導師室的)，以便導師隨時監視班級動態(如圖 2 中圓圈所示)。這類的學校建築設計或名為「導師室」或名為「教師休息室」，在國內部份縣市仍可見其蹤跡(李正偉，1995：84)。此外，教室面臨廊道的玻璃窗面設計，以「毛玻璃」隔絕下層的部分，留下可隨時供教育/學校主管

對教師或教師對學生的監視與觀察內部活動情形所需的「特殊高度觀察用玻璃」(李正偉, 1995: 85)。更有甚者, 竟然在校園最具隱私的廁所加裝「監視器」(如圖 3 所示)。這些類型的學校建築、空間設計, 透過空間幾何的特殊規劃與設計, 使得所有學生個體, 在校園空間中的所有行為與活動, 成了不斷被規訓與監控的客體, 規訓的權力作用自然無所不在, 同時亦得以在最少人力的考量下, 獲致最大的規訓效能。



圖 2 高雄市某市立國中學校建築



圖 3 台北縣中和市某國中在男廁裝設監視器(圓圈處)

資料來源：http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=106671

貳、臺灣學校人權教育的問題癥結

由上述陳列之臺灣學校人權教育的種種問題、沉痾，本研究試歸納出兩項主要的問題癥結：

一、主體性概念的缺席

臺灣的教育文化深受孔孟儒家尊卑地位的思維傳統所影響，而肇生學校人權教育的困境。一言以蔽之，這樣的傳統文化倫理思維的局限，促使在教育現場中，主體性概念的缺席(馮朝霖，1989)。人權教育推展至今，學校主政者雖常以尊重學生的意見，作為實施計劃的參考，但實際決定者往往仍是學校，看似民主，實際仍是獨裁的專制者(溫俊卿，2008：37)。以學生權益為依歸、以教師專業自主為發展等

「以人為主體」的人權教育遠景，著實在臺灣學校教育現場中「缺席」，無怪乎教育人員、教師會扮演「嚴厲的執法者」，漠視學生的平等且多元的受教權及為自己發聲的自主權，以成績、排名「集體」地分類學生，將學生視為默默接受規訓的「客體」。

二、多元價值的匱乏

伴隨著後現代多元價值的倡議，臺灣的教育改革行動中，也一直念茲在茲地培養教育場域中的多元價值取向，包含教材多元化、教學目標多元化及教育評量方式多元化。但教育改革至今，受制於升學主義與考試領導教學的作祟，教學目標及教學評量始終呈現趨向一元化的窘境，就連一綱多本的教材多元化，也受到升學主義的扭曲，而興起了一綱一本的復辟聲浪²¹(劉沛含、連達發，2008)。此外，透過「公開符碼化」而獲致的集體化規訓效果，亦是扼殺教育多元發展的幫兇之一。換言之，無法在教育場域中真正肯認並落實多元價值，與上述之「主體性概念的缺席」，同為臺灣學校人權教育實踐過程的問題癥結。

綜言之，吾人所塑造出的校園環境竟是一個充斥命令、監控、操練等規訓學習情境，完全漠視了學生該有的自主學習、理性思辯、民主養成的能力與學習機會。在這樣的一種「去人權」的學習環境中，吾人如何希冀這些孩子們能夠學會、體認「人權的價值」，如何從生活中培養尊重人權的行為以及積極參與實踐人權的行動呢？人權教育不但是一種人權，人權

²¹ 面對國中基本學力測驗，台北縣市及基隆將率先採用一綱一本的制度，根據市政建設民調顯示，支持一綱一本的民眾佔了54%，支持一綱多本的只有10%，認為一綱一本會減輕國中生課業壓力的佔了56.9%，沒有幫助的只有13.3%。(劉沛含、連達發，2008年12月8日。東森新聞。取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/081208/17/1asfx.html>)

願景的實現更植基於人權教育的實踐之中。

